



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu 2005

Uskonnonopetus Englannissa: oppiaineen ja sen didaktiikan viimeaikaista tutkimus- ja kehitystyötä

Arto Kallioniemi

Julkaisija: Helsinki: Teologinen julkaisuseura
Julkaisu: Teologinen Aikakauskirja 108 (2003): 5
ISSN 0040-3555
s. 427-443

Tämä aineisto on julkaistu verkossa oikeudenhaltijoiden luvalla. Aineistoa ei saa kopioida, levittää tai saattaa muuten yleisön saataviin ilman oikeudenhaltijoiden lupaa. Aineiston verkko-osoitteeseen saa viitata vapaasti. Aineistoa saa opiskelua, opettamista ja tutkimusta varten tulostaa omaan käyttöön muutamia kappaleita.

www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi
opiskelijakirjasto-info@helsinki.fi

Uskonnonopetus Englannissa

Oppiaineen ja sen didaktiikan viimeaikaista tutkimus- ja kehittämistyötä

ARTO KALLIONIEMI

TAUSTA

Viime vuosikymmeninä englantilainen¹ uskonnon-didaktinen tutkimus on vaikuttanut monella tavalla suomalaiseen uskonnondidaktiseen tutkimukseen ja kehittämistyöhön. Esimerkiksi Kalevi Tammisen laajan lasten ja nuorten elämänkysymyksiin kohdistuvan tutkimusprojektin taustalla on englantilaisten uskonnondidaktisten, Ronald Goldmanin ja Harry Loukesin luomien mallien vaikutteita. Goldmanin tutkimukset ja ajattelu heijastuivat 1970-luvulla Suomessa myös käytännön uskontokasvatuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, esimerkiksi päiväkerhojen ja pyhäkoulujen opetussuunnitelmien uudistamiseen. Loukesin tutkimukset ja ajatukset ilmenivät nuorten elämänkysymyksiin liittyvän tutkimuksen lisääntymisenä ja oppilaskeskeisen ongelma-keskeisyyden esille tulemisena peruskoulun ja lukion sekä rippikoulun opetussuunnitelmissa (Tamminen 1980, 10-13; 1998, 31-35; Kuikka 1988, 148-155).

Fenomenologinen, Ninian Smartin luoma malli on vaikuttanut monella tavalla suomalaiseen uskonnondidaktiseen tutkimukseen ja kehittämistyöhön. Esimerkiksi lukion vuoden 1985 opetussuunnitelman maailmanuskontojen kurssin taustalla on

selvästi fenomenologinen uskonnondidaktinen malli (Kouluhallitus 1985). Fenomenologisen uskonnondidaktiikan vaikutus on havaittavissa vielä 1990-luvun lopulla julkaistussa perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä (Kriteerit 1999; Kallioniemi 2003). Michael Grimmittin luoma inhimilliseen kasvuun painottuva uskonnonopetusmalli näkyy Hannele Niemen (1991,60-62) 1990-luvun alussa kirjoittamassa uskonnondidaktiikan oppikirjassa. Grimmittin malli ja Smartin fenomenologinen malli ovat keskeisesti esillä myös Kirsi Tirrin ja Anneli Keisalan (1998,29-35) kirjoittamassa lähinnä varhaiskasvatuksen uskontokasvatukseen ja ala-asteen uskonnonopetukseen liittyvässä didaktisessa oppaassa.

1 Artikkelissa keskitytään englantilaisen uskonnonopetuksen ja sen didaktiikan tarkasteluun. Yhdistyneen Kuningaskunnan eri alueilla (Englanti, Wales, Skotlanti ja Pohjois-Irlanti) on oma koululainsäädäntöjä hieman erilaiset perinteet (ks. esim. Sutcliffe 1984).

Vaikka englantilainen uskonnondidaktinen tutkimus on vaikuttanut monella tavalla suomalaisen uskonnondidaktiikkaan, meillä ei ole olemassa kattavaa esitystä englantilaisesta uskonnonopetuksesta ja didaktisesta tutkimus- ja kehittämistyöstä. Uudempaa englantilaista tutkimusta meillä ei tunneta kovinkaan laajasti. Kuitenkin sillä voisi olettaa olevan paljon annettavaa suomalaiselle uskonnondidaktiikan tutkimukselle ja kehittämistyölle. Tämän artikkelin tarkoituksena on ensinnäkin luoda yleiskatsaus uskonnonopetukseen ja sen asemaan Englannissa. Toiseksi artikkelin tehtävänä on esitellä siellä viime vuosina tapahtunutta uskonnondidaktista tutkimus- ja kehittämistyötä. Artikkelissa keskitytään tarkastelemaan uskonnonopetusta yleisellä tasolla, ei spesifisti minkään ikäkauden tai kouluasteen näkökulmasta.

Britannia on ainoa englanninkielinen maa, jossa kaikissa koulussa opetetaan uskontoa. Uskonto oppiaineena on ollut osa englantilaista koulutraditiota vuosisatoja osittain historiallisten tekijöiden vuoksi. Tähän on useita eri syitä. Ensinnäkin englantilaiset koulut syntyivät kristillisten luostarien pohjalta. Toiseksi anglikaanisella kirkolla on ollut merkittävä rooli koulujen perustamisessa ja ylläpitämisessä. Kolmanneksi uskontoa on käytetty poliittisena voimana rakennettaessa yhtenäistä kansallista identiteettiä. Neljänneksi taustalla vaikuttaa myös viktoriaanisen ajan käsitys uskonnon ja moraalin yhteydestä sekä vaikutuksista toisiinsa. Muun muassa nämä syyt ovat yhdessä vaikuttaneet siihen, että uskontoa opetetaan yhä englantilaisissa kouluissa. Ne ovat monella tavalla eri aikoina olleet vahvistamassa uskonnon asemaa englantilaisten koulujen opetussuunnitelmissa ja käytännön opetustyössä (Lenga, Totterdell & Ogden 2000,188).

Englantilainen koulujärjestelmä on huomattavasti moni-ilmeisempi kuin suomalainen. Maassa on muun muassa useita erityyppisiä kouluja. Esimerkiksi 1990-luvun puolivälissä yhteiskunnan ylläpitämien ja erilaisten yksityiskoulujen lisäksi maassa oli hieman alle 5000 anglikaanisen kirkon ja noin 4000 roomalais-katolisen kirkon eri tavoin tukemaa ja valvomaa koulua. Näiden lisäksi Englannissa oli noin 30 metodistien omistamaa sekä

joitakin anglikaanisen kirkon ja metodistien yhdessä omistamia kouluja. Maassa oli myös 17 juutalaisten ylläpitämää koulua sekä joitakin muslimien omistamia kouluja. Englannissa asuvilla muslimeilla on ollut myös useita erilaisia pyrkimyksiä saada hallitukselta lupa perustaa erilaisilla taloudellisilla tavoilla rahoitettuja yksityiskouluja (Church of England Schools 1995-1996; Catholic Education Service 1996; Carter 2000, 113). Erityyppisissä kouluissa uskonnonopetuksen luonne ja sisältö vaihtelee hyvinkin runsaasti. Useissa anglikaanisen kirkon ylläpitämissä kouluissa uskonnonopetuksen asema on hyvin vahva. Koulun arkipäivään saatetaan sisältyä jopa useita erilaisia kouluhartauksia ja messuja, vaikka koulun oppilaat eivät ole uskonnolliselta taustaltaan anglikaaneja (The Archbishops' Council 2000, 6-8).

Ensimmäinen varsinainen laki kasvatuksesta säädettiin Englannissa vuonna 1870. Tällöin perustettiin ensimmäiset valtion täysin ylläpitämät sisäoppilaitokset. Laissa säädettiin, että näissä sisäoppilaitoksissa voidaan antaa raamattuopetusta ilman sitoutumista mihinkään erityiseen tunnustukseen. Lain taustalla vaikutti parlamentin jäsenen Francis Cowper-Templen mukaan nimetty periaate. Siinä todettiin, että kouluissa ei saa harjoittaa sellaista uskonnollista opetusta, joka perustuu jonkin tietyn uskonnonkunnan tunnustukseen, katekeesiin tai uskonnolliseen kaavaan. Vuonna 1944 annetussa laissa kasvatuksesta säädettiin, että maaseutukouluissa ja valvotuissa kouluissa on noudatettava yhteistä uskonnonopetuksen opetussuunnitelmaa. Tämän opetussuunnitelman laadinta tapahtui neljän eri tahon yhteistyönä. Nämä olivat anglikaaninen kirkko, muut tunnustuskunnat (pääasiassa protestanttiset kirkkokunnat), paikalliset kouluviranomaiset ja opettajajärjestöt. Muissa kouluissa uskonnonopetuksen luonteen ja olemuksen määritteli koulun ylläpitäjä. Suurin osa näistä muista kouluista oli uskonnollisten yhdyskuntien ylläpitämiä kouluja, jotka saivat taloudellista avustusta valtiolta. Näissä kouluissa uskonnonopetus oli usein luonteeltaan varsin tunnustuksellista (Cox 1989,14-15; Copley 1997,29-31; Bastide 2000,14; Lenga & Torredell & Ogden 2000,188).

Vanhemmille annettiin vuoden 1944 kasvatusta oikeus tietyissä tilanteissa pyytää, että heidän lapsilleen annettaisiin sellaista uskonnonopetusta, joka erosi koulussa annettavasta yleisestä uskonnonopetuksesta. Cowper-Templen periaate, joka kielsi antamasta kouluissa minkään tietyn tunnustuksen mukaista opetusta, jäi yhä voimaan. Paikallisten opetusviranomaisten tehtäväksi annettiin rakentaa oma yhteinen opetussuunnitelma tai hyväksyä muiden valmiiksi laatima opetussuunnitelma. Laissa ei säädetty, miten paljon uskonnonopetukseen käytettiin aikaa eikä sitä, miten säännöllisesti uskonnonopetusta annettiin (Cox 1989, 14-15; Copley 1997, 29-31; Bastide 2000, 14; Lenga & Torredell & Ogden 2000, 188).

Englanti on Suomeen verrattuna huomattavasti monikulttuurisempi yhteiskunta, jossa usean vuosikymmenen ajan on pohdittu monikulttuurisessa yhteiskunnassa tapahtuvan uskontokasvatuksen luonnetta ja sisältöä. Maassa on viimeisten vuosikymmenien aikana tapahtunut perusteellinen muutos tunnustuksellisesta raamattukeskeisestä uskontokasvatuksesta avoimeen moniuskontoiseen lähestymistapaan (ks. esim. Cox 1989, 14-15; Burn & Hart 1988, 20-21; Parsons 1994, 163-195; Grimmit 2000a, 5). Siirtyminen ei kuitenkaan ole ollut yksinkertainen tapahtuma. Jackson (2000) mainitsee kolme keskeistä tekijää, jotka ovat olleet englantilaisen uskonnonopetuksen luonteen ja sisällön muuttumisen taustalla: 1. yhteiskunnan lisääntyvä sekularisoituminen, 2. uskontotieteen voimakas kehittyminen tieteenalana ja 3. kasvava monikulttuurisuus sekä sen seurauksena tapahtuva yhteiskunnan olemuksen muuttuminen monikulttuuriseksi (Jackson 2000a, 86).

Kehitys alkoi varsinaisesti 1960-luvun puolivälissä. Tällöin uskonnonopetuksessa alettiin kiinnittää entistä suurempaa huomiota kasvavaan sekularisaatioon ja brittiläisen yhteiskunnan uskonnolliseen pluraarisuuteen. Erityisesti tätä painotettiin Durhamin raportissa. Kyseinen raportti oli anglikaanisen kirkon asettaman kasvatuskomission lopputraportti, joka sai nimekseen Durhamin raportti komissiota johtaneen Durhamin piispan mukaan. Raportissa todettiin, että uskonnonopetus ei enää

voi olla yksiomaan kristinuskon opettamista, vaan uskonnonopetuksen tehtävä on tutkia uskonnon merkitystä ja asemaa ihmisen elämässä ja toiminnassa. Durhamin raportti teki selvän eron uskonnollisen yhdyskunnan ja yhteiskunnan antaman uskontokasvatuksen välillä. Raportissa korostettiin näiden erilaisia lähtökohtia ja päämääriä uskontokasvatukselle. Durhamin raportilla on ollut suuri vaikutus englantilaisen uskonnonopetuksen kehitykseen ja muotoutumiseen moniuskontoiseksi opetuksiksi (Commission on Religious Education in Schools 1970, 57; Cox 1989, 14-15; Copley 1997, 97; Bastide 2000, 104).

Koulut vastasivat sosiaaliseen ja kulttuuriseen muutokseen ottamalla opetussuunnitelmiinsa joitakin vieraita uskontoja. Sosiaaliseen ja kulttuuriseen muutokseen ei varsinaisesti otettu kantaa ennen kuin vuonna 1975, jolloin esiteltiin Birminghamin opetussuunnitelma. Tämä sisälsi selvän muutoksen uskonnonopetuksessa sisällössä ja luonteessa. Uskonnonopetuksen tavoitteeksi nähtiin antaa oppilaille valmiuksia ymmärtää niitä erilaisia uskonnollisia uskomuksia ja katsomuksia, joita monikulttuurisessa yhteiskunnassa esiintyi. Lähtökohtana ei enää ollut kristinuskoon kasvattaminen ja kristinuskon opettaminen, vaan uskonnonopetuksen tehtävänä oli kehittää oppilaisissa kriittistä ihmisen uskonnollisen ja moraalisen ulottuvuuden ymmärtämistä (City of Birmingham 1975, 4-5; Cox 1989, 19; Copley 1997, 107-108). Vähitellen uskonnonopetuksen olemus muuttui paikallisissa opetussuunnitelmissa moniuskontoiseksi. Lähestymistavan keskeisenä tavoitteena on ollut lisätä eri uskontokuntiin kuuluvien lasten keskinäistä ymmärrystä. Tavoitteena on myös ollut lisätä erilaisuuden sietokykyä ja sentitiivi syyttä eri uskontoja ja uskontojen kannattajia kohtaan (Jackson 1997, 73-74).

Uskonnonopetuksen luonteesta ja olemuksesta on Englannissa viime vuosikymmeninä keskusteltu ja kirjoitettu paljon. Cushin (1999) mukaan viime vuosien keskeisiä keskusteluteemoja on ollut jännite oppiaineen sosiaalisen ja intellektuaalisen perustelun välillä. Tällöin keskustelun kohteena on toisaalta on kysymys siitä, missä määrin uskonnonopetuksen tehtävänä on olla osa interkulttuurialista

kasvatusta, jonka tavoitteena on opettaa uskontojen ja kulttuurien moninaisuutta. Toisaalta on taas kysytty, missä määrin uskonnonopetuksen tehtävänä on olla osa filosofista kasvatusta, jonka tavoitteena on keskittyä uskontojen perimmäisten kysymysten tarkasteluun ja rohkaista opiskelijoita tutkimaan omia käsityksiään. Uskonnondidaktisessa kirjallisuudessa on nähtävissä myös jännite siinä, missä määrin uskonnonopetuksen tehtävänä on opettaa opiskelijoiden omaa uskonnollista traditiota ja perintöä ja missä määrin sen tehtävänä on opettaa muita uskonnollisia traditioita (Cush 1999,60-61).

Vuoden 1988 kasvatustlain uudistuksessa esitettiin perusopetus suunnitelma, joka oli tarkoitettu kaikille oppilaille ja kaikissa koulussa toteutettavaksi. Se sisälsi uskonnonopetuksen ja kymmenen perusoppiainetta, jotka muodostivat kansallisen opetussuunnitelman. Kymmenen perusoppiainetta olivat englanti, matematiikka, science, teknologia, historia, maantiede, musiikki, taide, fyysinen kasvatus ja vieras kieli. Perusaineista englantia, matematiikkaa ja science-opetusta kutsutaan ydinaineiksi (Bastide 1992,13; 1999, 36; 2000, 107; Copley 1997,146).

Uskonto jätettiin kansallisen opetussuunnitelman ulkopuolelle paikallisten viranomaisten asiaksi. Kasvatustlain uudistuksessa kuitenkin todettiin, että yhteisenä lähtökohtana uskonnonopetukselle tulee olla periaate, että Britanniassa esiintyvät uskonnolliset traditiot ovat pääosin kristillisiä. Uskonnonopetuksessa on kuitenkin otettava huomioon myös muiden Britannian keskeisten uskontojen opetukset ja käytännöt. Uudistuksessa ei kuitenkaan mainittu, mitkä ovat Britannian muut keskeiset uskonnot. Sittenmin näiksi on yleisesti katsottu hindulaisuus, islam, juutalaisuus, sikhismi ja useissa tapauksissa myös buddhalaisuus. Kristinuskon lisäksi näillä on maassa eniten kannattajia. Siksi niiden mukaan ottaminen on ollut sosiaalisesti ja interkulttuurisesti perusteltua. Maassa on kuitenkin näiden lisäksi useita melko voimakkaita uskonnollisia ja katsomuksellisia yhteisöjä, esimerkiksi bahailaiset ja humanistit, joiden huomioon ottaminen olisi saattanut olla monella tavalla perusteltua. Uudistuksessa ei myöskään annettu

ohjeita siitä, missä määrin Britannian eri uskonnot tulisi opetussuunnitelmassa ottaa huomioon, lukuun ottamatta yleistä luonnehdintaa kristinuskosta pääuskontotraditiona, mistä syystä sen tulisi olla eniten opetuksessa esillä. Eri uskontojen keskinäinen suhde opetussuunnitelmassa jäi näin paikallisten opetusviranomaisten päätöksen varaan (DFE 1988, Section 8, 3; Copley 1997,146; Bastide 1999,36; 2000,107; Cush 1999,61).

Vuonna 1993 uskonnonopetukselle päätettiin tuottaa malliopetussuunnitelma. Sen laadintaan osallistuivat uskonnollisten yhteisöjen edustajat ja opettajat. Asiakirjaa laadittaessa korostettiin, että se on tarkoitettu koulujen opetussuunnitelman laadinnan avuksi, ei kouluissa suoraan käytettäväksi viralliseksi asiakirjaksi. Vuonna 1994 opetussuunnitelmatyö valmistui. Tällöin julkaistiin kaksi erilaista malliopetussuunnitelmaa. Näistä muodostui avain uskonnonopetuksen käytännön kehittämiseksi, suunnittelulle ja toteutukselle. Ensimmäinen malliopetussuunnitelma, jolle annettiin nimi "Elävät uskonnot tänään", on luonteeltaan fenomenologinen. Tämä opetussuunnitelma rakentuu sen tiedon ja ymmärryksen varaan, mitä merkitsi olla uskonnollisen yhteisön jäsen. Toinen malliopetussuunnitelma, jolle annettiin nimi "Kysymyksiä ja opetuksia" kohdistuu uskonnon harjoittamiseen. Sen näkökulmana on, miten uskontojen opetukset ovat yhteydessä jaettuun inhimilliseen kokemukseen (Copley 1997,175 -178; Bastide 2000,107).

Molemmat opetussuunnitelmat jakavat samat yleistavoitteet: oppia uskontoa (learning about religion) ja oppia uskonnosta (learning from religion). Yleistavoite "oppia uskontoa" viittaa uskonnon ymmärryksen lisäämiseen ja yleistavoite "oppia uskonnosta" viittaa taas siihen, että uskonnolla katsotaan olevan paljon annettavaa yksilön persoonalliselle, sosiaaliselle ja spirituaaliselle kehitykselle. Malliopetussuunnitelmissa mainittiin myös ne taidot, joita uskonnonopetuksessa tulee kehittää. Näitä ovat tutkiminen, tulkinta, reflektointi, empaattisuus, arviointi, analysointi, synteisien tekeminen, sovellustusten etsiminen ja oman mielipiteen ilmaiseminen. Uskonnonopetuksen avainperiaatteiksi mainittiin seuraavat: suostuminen oppimiseen, oikeuden-

mukaisuus, kunnioitus, itseymmärrys ja tutkimus (Copley 1997,175-178; Bastide 2000,107).

Malliopetussuunnitelmissa esitetään seuraavat tavoitteet uskonnonopetukselle. Uskonnonopetuksen tehtävänä on 1. auttaa oppilasta hankkimaan ja kehittämään tietoja ja ymmärrystä kristinuskosta ja muista Britanniassa esiintyvistä keskeisistä uskonnoista, 2. kehittää ymmärrystä uskomusten, arvojen ja traditioiden merkityksestä yksilöille, yhteisöille, yhteiskunnille ja kulttuureille, 3. kehittää kykyä tehdä johtopäätöksiä uskonnollisista ja moraalisisista kysymyksistä, jotka liittyvät Britannian pääuskontojen opetukseen, 4. kehittää positiivista asennetta muihin ihmisiin, kunnioittaen heidän oikeuttaan uskonnolliseen vakaumukseen, joka eroaa oppilaiden omasta uskonnollisesta vakaumuksesta sekä antaa valmiuksia elää moniuskontoisessa yhteiskunnassa, sekä 5. edistää oppilaiden spirituaalista, moraalista, kulttuurista ja sosiaalista kehitystä a. kehittämällä tietoisuutta elämän peruskysymyksistä, jotka nousevat inhimillisestä kokemuksesta, ja sitä, miten uskonnolliset kysymykset liittyvät näihin, b. vastaamalla siihen, miten nämä kysymykset liittyvät uskontojen opetukseen ja käytäntöihin ja niiden ymmärrykseen ja kokemukseen, sekä c. edistämällä oppilaiden omien uskomusten, arvojen ja kokemusten reflektointia opiskelun valossa (School Curriculum and Assessment Authority 1994, 2; Bastide 1999, 37-38).

Malliopetussuunnitelmat ovat saaneet osakseen monenlaista kritiikkiä. Esimerkiksi Hull (1998, 189) on esittänyt, että niissä ei oteta tarpeeksi huomioon kasvatustilanteiden muuttamisesta esillä ollutta näkökulmaa, jonka mukaan uskonnolliset traditiot Britanniassa ovat pääosin kristillisiä, vaan niiden lähestymistavat ovat korostuneet moniuskontoisia. Cushin (1999,63) mukaan monet opettajat ovat pitäneet vaikeana käytännön uskonnonopetuksessa syntyneitä tilanteita, jossa luokassa opiskellaan malliopetussuunnitelmassa ja uskonnon oppikirjoissa esillä olevia uskonnollisia traditioita, mutta opetuksessa on mukana useita sellaisia uskonnollisiin yhteisöihin ja liikkeisiin kuuluvia oppilaita, joiden uskontoja katsomus eivät opetuksessa esillä.

VIIMEVUOSIKYMMENTEN USKONNON-DIDAKTISIA VIRTAUKSIA JA MALLEJA

Viime vuosikymmeninä englantilaisessa uskonnon-didaktiikassa vaikuttaneet suuntaukset ja mallit jakaantuvat kolmeen ryhmään: 1. konfessionaalinen malli, 2. implisiittinen malli ja 3. fenomenologinen malli (ks. esim. Watson 1991, 38-53; Wright 1993, 13-18). Konfessionaalisisessa eli tunnustuksellisessa mallissa oli ollut keskeistä johdattaa oppilaat tietyn tunnustuksen mukaiseen uskonnolliseen perintöön ja sen omaksumiseen. Oppiaines on sisältänyt Vanhan ja Uuden testamentin opiskelua, kirkkohistoriaa ja opillisia kysymyksiä sekä etiikkaa. Opetuksen pääpaino on ollut Raamatun kertomuksissa (Watson 1993, 39).

Implisiittinen malli nousi 1960-luvun alussa täyttämään tunnustuksellisessa uskonnonopetuksessa syntyneitä kriisiä. Sen keskeisenä edustajana olivat Ronald Goldman (1964; 1965) ja Harold Loukes (1961; 1965). Goldmanin piagetlaiseen kehityopsykologiaan pohjaavilla tutkimuksilla uskonnollisen ajattelun eri vaiheista oli suuri vaikutus implisiittiseen malliin, samoin Loukesin näkemyksellä uskonnonopetuksen liittämistä oppilaiden elämänskysymyksiin ja elämäntilanteisiin. Implisiittisen mallin mukaan uskonnonopetuksen tehtävänä on lisätä lasten autonomisuutta uskontoon liittyvässä ajattelussa. Loukesin päätavoitteena oli saada uskonnonopetus lapsikeskeisemmäksi ja relevantimmaksi oppilaiden elämänskysymyksille ja tuntemuksille. Malli on painottanut avointa lähtökohtaa uskonnonopetukselle, kokemuksellista oppimista sekä lasten ja nuorten ja elämän teemoja uskonnonopetuksen sisältöinä. Tätä on ilmentänyt uskonnonopetuksen tavoitteissa tapahtunut siirtymä kristinuskosta lasten ja nuorten kokemukseen (Wright 1993, 5; Parson 1994, 170; Lenga & Torredell & Ogden 2000, 193-194; Bastide 2000, 103).

Goldmanin päälähtökohtana oli näkemys, että vaikka lapset olivat kykeneviä ymmärtämään uskontoon liittyviä tunteita, he eivät olleet kykeneviä ymmärtämään käsitteellisesti monimuotoisia symboleita, myyttejä ja uskonnollista kieltä. Siksi

abstraktien uskonnollisten käsitteiden ja Raamatun kertomusten opettaminen, ennen kuin lapset olivat kypsiä niiden kognitiiviseen ymmärtämiseen, saattoi johtaa niiden väärinymmärtämiseen. Goldmanin mukaan liian varhainen uskonnonopetus saattoi jopa aiheuttaa ristiriidan heidän loogis-tieteellisen maailmankuvansa kanssa. Oli mahdollista, että lapset ja nuoret tästä syystä hylkäsivät uskonnon infantiilina, liian lapsenomaisena ajattelumuotona. Siksi Goldman pyrki rakentamaan uskonnonopetukselle pedagogisen lähtökohdan. Loukesin tavoin Goldman painotti lasten kokemuksia ja kehitti uskonnonopetukseen soveltuvia elämänteemoja. Näiden lisäksi hän tarkasteli myös Raamatun kertomuksia lapselle soveltuvalla tavalla. Peruslähtökohdiltaan malli on edustanut kuitenkin vielä varsin tunnustuksellista uskonnonopetusta. Sen keskeisenä fokuksena on ollut paluu Raamatun kertomuksiin ja niiden intellektuaaliseen ymmärtämiseen (Wright 1993, 5; Parson 1994, 170; Lenga & Torredell & Ogden 2000, 193-194; Bastide 2000, 103).

Fenomenologista uskonnondidaktista mallia, jonka keskeisenä kehittäjänä toimi Ninian Smart (1968), on myös kutsuttu eksplisiittiseksi malliksi. Sen keskeisenä lähtökohtana on ollut tarkastella uskonnon pääilmenemismuotoja fenomenologisesta lähestymistavasta käsin. Päänäkökulmana on ollut tarkastella uskontoa ulkopuolelta ja siten ymmärtää, mitä uskonto merkitsee siihen uskovalle. Tavoitteena on myös ollut nähdä uskonto uskovan ihmisen näkökulmasta ja sen avulla ymmärtää, mitä ja miten uskova ihminen tuntee harjoittaessaan uskontoaan. Malli on keskittynyt erityisesti sen tarkastelemiseen, miten uskontoa ymmärretään ja harjoitetaan, ei sen ympärille, mikä on totuus. Mallin edustajat eivät ole painottaneet niinkään tietoa eri uskonnoista kuin uskonnon laaja-alaista ymmärtämistä, jota he ovat pitäneet positiivisena ja luovana lähtökohtana pluralismille. Keskeistä on ollut uskonnon ulottuvuuksien tarkastelu. Näitä ovat uskonnon opillinen, myyttinen, eettinen, rituaalinen, eksistentiaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Mallia kritikoineet ovat joskus nimittäneet suuntausta moninaisuuden juhlaiksi. Tällä on haluttu tuoda esiin

niitä affektiivisia ja kognitiivisia vaikutuksia, joita mallin soveltamisessa uskonnonopetuksessa voi esiintyä (Cox 1989, 19; Watson 1993, 44; Lenga & Torredell & Ogden 2000, 196-197).

AJANKOHTAISIA USKONNONDIDAKTISIA VIRTAAUKSIA JA MALLEJA

Viime aikaiset englantilaiset uskonnondidaktiset virtaukset ja mallit osoittavat, että uskonnondidaktiikan kenttä ei ole kovinkaan yhtenäinen. Englannissa on tällä hetkellä lukuisia uskonnondidaktiikan tutkimukseen ja kehittämistyöhön keskittyneitä tutkijoita ja tutkimusprojekteja. Tällä hetkellä vaikuttavat uskonnondidaktiset virtaukset ja mallit ovat lähtökohdiltaan melko itsenäisiä suuntauksia, mutta niillä on useita yhtymäkohtia toisiinsa. Monet ajankohtaiset uskonnondidaktiset virtaukset ja mallit ovat nousseet edellä esitettyjen pohjalta. Konfessionaalinen malli, implisiittinen malli ja eksplisiittinen malli vaikuttavat monella tavalla nykyisten mallien taustalla, niiden lähestymistavoissa ja kysymyksenasetteluissa (Grimmitt 2000, 25-26).

Grimmitt (2000b) erottaa viime vuosina suoritettua uskonnondidaktisen tutkimuksen ja kehittämistyön pohjalta edellä esitettyjen - konfessionaalisen, implisiittisen ja fenomenologisen mallin - lisäksi seuraavat ajankohtaiset uskonnondidaktiset mallit ja kehittämisprojektit: 1. integratiiviset, kokemukselliset ja fenomenologiset mallit, 2. ihmisen kehitykseen ja kasvuun perustuvat opetukselliset mallit, joiden keskeisenä lähtökohtana on uskonnon oppiminen ja uskonnosta oppiminen, 3. etnografinen, tulkitseva, moniuskontoinen malli, 4. ilmoitukseen perustuva, käsitteitä rikkova, kristillinen malli, 5. yleissivistyskeskeinen, kriittisen realistinen malli ja 6. konstruktiiiviset, uskonnon oppimiseen ja opettamiseen perustuvat mallit (Grimmitt 2000b, 24-25). Seuraava tarkastelu perustuu pääosin mallien edustajien kirjoituksiin Grimmittin (2000) kokoamassa teoksessa *Pedagogies of Religious Education*. Tämän teoksen lisäksi lähteinä on käytetty mallien edustajien muita kirjoituksia pääosin brittiläisissä

uskonnon didaktiikan aikakauslehdissä sekä mallien edustajien kirjoittamia oppikirjoja.

Integratiiviset, kokemukselliset ja fenomenologiset mallit

Integratiivisiin, kokemuksellisiin ja fenomenologisiin malleihin ja virtauksiin Grimmitt (2000b, 31) sijoittaa oman, jo lähes kolmekymmentä vuotta sitten kehittämänsä uskonnonopetusmallin (Grimmitt 1973). Tämän lisäksi integratiivisiin, kokemuksellisiin ja fenomenologisiin malleihin kuuluvat Grimmittin (2000b, 31) mukaan esimerkiksi Holmin (1975) 1970-luvulla kehittämä malli sekä Hammondin ja hänen kollegoidensa (Hammond ja muut 1990) 1990-luvun alussa kehittämä malli.

Grimmittin (1973) 1970-luvun alussa kehittämän mallin mukaan uskonnonopetuksen keskeisenä tehtävänä on saada oppilaat refleктоimaan omaa elämäänsä syvällisellä ja monipuolisella tavalla. Välineenä tässä reflektoinnissa käytetään eksistentiaalistista analyysia. Eksistentiaalistisen analyysin avulla oppilaille annetaan mahdollisuus kehittää uskonnonopetuksessa erilaisia taitoja, herkkyyttä ja havaintoja. Tämän katsotaan lisäävän heidän kykyään ja valmiuksiaan ymmärtää uskonnollisesti sitoutuneiden ihmisten subjektiivista uskonnollista tietoisuutta. Keskeinen didaktinen periaate on rohkaista oppilaita rakentamaan käsitteellinen silta omien kokemustensa ja niiden kokemusten välillä, jotka he ymmärtävät ja tunnistavat uskonnossa ilmeneviksi keskeisiksi käsitteiksi. Päästrategiana sillan rakentamisessa on eksistentiaalistisen lähestymistavan yhdistäminen dimensionaaliseen lähestymistapaan. Dimensionaalinen lähestymistapa nousee Ninian Smartin moniulotteisesta uskontomallista, mutta Grimmittin kehittämässä mallissa sitä on muokattu eteenpäin ottamalla huomioon muun muassa oppilaiden oppimiseen ja kehityskauteen liittyvät kehystekijät. Oppiminen perustuu eksistentiaalistisen analyysin fenomenologiseen tarkasteluun (Grimmitt 1973, 49; 2000c, 31).

Holmin (1975) luomassa mallissa keskeisenä kiinnostuksen kohteena on liittää arkielämän koke-

mukset ja uskonnolliset kokemukset toisiinsa. Tämä tapahtuu osoittamalla, miten uskonto on universaali ilmiö sekä miten uskonto käsittää kaikki ihmisen elämän eri puolet ja kokemukset. Kokemukseen perustuvan oppimisen tavoitteena on herättää oppilaissa inhimillisten kokemusteemojen avulla kaksi kasvatuksellista tavoitetta. Ensimmäinen tavoite on rohkaista oppilaita refleктоimaan merkittäviä ihmisytyteen liittyviä kokemuksia. Nämä kokemukset herättävät kysymyksen elämästä ja sen merkityksestä. Oppiminen tapahtuu sen avulla, että oppilaat saavuttavat syvemmän ymmärryksen itseensä sekä muihin ihmisiin ja näiden kautta myös koko elämäänsä. Toinen keskeinen kasvatuksellinen tavoite nousee Holmin käsityksestä, jonka mukaan uskonnon tehtävänä on vastata sellaisiin perimmäisiin kysymyksiin, joita ihminen itse esittää omalle eksistenssilleen. Kun oppilaat valmistetaan refleктоimaan ihmisten kokemuksia, he valmistautuvat ymmärtämään, miten uskonto vastaa ihmiselämän perimmäisiin kysymyksiin ja miten uskonto antaa mielekkään tulkinnan koko inhimilliselle elämälle ja kokemukselle. Oppilaiden omien kokemusten käyttö on uskonnonopetuksessa tärkeintä. Ne valmistavat oppilaita myöhemmin tapahtuvalle uskontojen fenomenologiselle tarkastelulle (Holm 1975, 7, 32-58; ks. myös Grimmitt 2000b, 32).

Viimeaikaisista uskonnondidaktiikan malleista ja virtauksista Grimmitt (2000b) sijoittaa Nottinghamin yliopistossa tapahtuvan tutkimusprojektin "Uskonnonlinen kokemus ja kasvatus" tähän alaryhmään kuuluvaksi (Grimmitt 2000b, 24, 32). Mallin keskeinen luoja on David Hay. Se painottaa kokemuksellista lähtökohtaa uskonnonopetuksessa. Keskeisenä lähestymistapana on oppilaiden persoonallisten, sisäisten kokemusten tarkasteluja oppilaiden spirituaalisen kehityksen monipuolinen tukeminen. Uskonnonopetuksen tehtäväksi nähdään auttaa oppilaita tutkimaan hiljaisuutta, keskittymään itseensä ja tulemaan tietoisiksi tässä ja nyt. Malli rohkaisee oppilaita löytämään omia kokemuksiaan uskonnollisten metaforien ja käsitysten pohjalta. Mallissa sovelletaan aktiivisen oppimisen lähtökohtaa, jonka tavoitteena on kehittää oppilaiden arvoihin liittyvää tietoisuutta. Menetelmää, jonka

Hay ja hänen kollegansa ovat kehittäneet, voidaan kuvata metodiksi tutkia henkisyyttä. Menetelmän tehtävänä on auttaa oppilaita kehittämään oma yksilöllinen vastauksensa spirituaaliseen ulottuvuuteen. Keskeistä on oppilaiden oman sisäisen tilan avaaminen ja tutkiminen. Oppilaita rohkaistaan avaamaan oma tietoisuutensa uskonnollisille kokemuksille ja ymmärtämiselle (Hammond ja muut 1990, 6-15, 21; Hay & Nye 1996, 6; Cush 1999, 61).

Seuraavia kolmea tehtävää pidetään Hayn luomassa mallissa uskonnonopetuksessa keskeisinä, joita opettajan tulee noudattaa. Ensinnäkin opettajan tulee auttaa oppilaita pitämään mieli ja tietoisuus avoimena. Toiseksi opettajan tulee rohkaista oppilaita tutkimaan ja tarkastelemaan erilaisia näkökulmia tarkastella asioita. Kolmanneksi opettajan tulee tukea oppilaiden välittömän tietoisuuden avautumista. Luokkahuonesovellutuksina mainitaan seuraavat kuusi vaihetta: 1. Aloitus. Tässä vaiheessa oppilaita kehoitetaan tutkimaan itsessään olevia persoonallisia piirteitä. Oppilaita edellytetään sellaista tunneilmastoa, jossa he voivat turvallisesti tarkastella ja jakaa erilaisia käsityksiä ja mielipiteitä. 2. Tietoisuuden herättäminen. Tällöin oppilaille annetaan mahdollisuus harjoittaa hiljaisuutta ja kuuntelua sillä tavalla, että he heille avautuu perspektiivi sellaiseen inhimilliseen tietoisuuteen, jota uskovat ihmiset harjoittavat rukouksessa ja meditaatiossa. 3. Muodon antaminen tietoisuudelle. Tässä vaiheessa oppilaille annetaan aikaa oman elämänhistorian tutkimiselle, joka muodostaa heidän inhimillisen, persoonallisen identiteettinsä. 4. Tietoisuuden rakentaminen. Inhimillinen kokemus rakentuu sen pohjalta, mitä opimme toisilta ihmisiltä. Tämä opitaan mukautumisprosessissa. Tässä mukautumisprosessissa ovat hallitsevia sen yhteisön symbolit ja metaforat, jossa olemme kasvaneet. Tietoisuuden rakentamisen vaiheessa tarkastellaan yhteisön symboleja ja metaforia. 5. Tietoisuuden laajentaminen. Tähän vaiheeseen liittyy symbolien, tarinoiden ja ohjattujen fantasiaharjoitusten käyttöjä tarkastelu. 6. Päättövaihe. Päättövaiheessa oppilasryhmä keskustelelee ja käy läpi toistensa kokemuksia ja käsityksiä sekä osoittaa herkkyyttä toisten tunteille, käsitksille ja kokemuksille (Hay 2000, 74-82).

Ihmisen kehitykseen perustuvat mallit

Tähän ryhmään Grimmitt (2000b) sijoittaa Birminghamin yliopistossa, Westhill Collegen uskontokasvatuksen keskuksessa tapahtuneen tutkimustyön pohjalta syntyneet uskonnonopetuksen mallit ja virtaukset. Grimmitt itse on kollegoidensa kanssa ollut varsin voimakkaasti mukana niiden kehittämisessä ja toteuttamisessa. Westhill Collegen projektissa työskenteli useita eri tutkijoita. Heidän näkemyksensä eroavat monella tavalla toisistaan, mutta heillä oli kuitenkin yhteinen lähtökohta ja samankaltaisia toimintaperiaatteita tutkimus- ja kehittämistoiminnassaan (Grimmitt 2000b, 34-38). Tässä tarkastelussa ei ole syytä esitellä jokaisen tutkijan yksittäisiä näkemyksiä. Oleellisempaa on keskittyä ja tarkastella projektin yhteisiä periaatteita ja lähestymistapoja.

Ihmisen kehitykseen perustuvien mallien taustalla oli Birminghamin yliopiston tutkijoiden tyytymättömyys englantilaisten koulujen uskonnonopetuksen käytäntöä kohtaan. Hullin (2000) mukaan uskonnonopetuksessa voimakkaasti esillä ollut Goldmanin lähtökohta opettaa uskontoa erilaisten arkielämässä ilmenevien elämänteemojen, esimerkiksi perheen ja ystävyys-suhteiden tarkastelun pohjalta oli sinänsä ollut arvokasta lapsen spirituaalisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Se oli monella tavalla lisännyt oppilaiden ymmärrystä eksplisiittisesti uskontoa kohtaan. Mutta samalla valittu lähtökohta oli ollut aiheuttamassa sitä, että lapset vieraantuivat itse uskonnosta ja sen kysymyksenasetelusta (Hull 1998, 70-73; 2000, 112-113).

Birminghamin yliopiston tutkijaryhmän mukaan Goldmanin näkemys, että pienet lapset eivät kykene ymmärtämään uskontoa, perustui uskonnon olemuksen väärinymmärrykseen. Tutkijaryhmä kritisoi myös implisiittistä, fenomenologista lähestymistapaa. Sen ongelmana pidettiin keskittymistä kaikissa uskonnoissa esillä oleviin yhteisiin teemoihin, kuten erilaisiin uskonnollisiin menoihin, kultteihin ja juhliin. Tutkijaryhmä katsoi tämän olevan liian yleinen näkökulma ja johtavan siihen, että lapset eivät kiinnostuneet uskonnosta. Tutkijaryhmä ei myöskään pitänyt selvänä sitä, millaisia yhtymä-

kohtia eri uskontojen menojen, kultin ja juhlien sekä pyhien kirjojen yleisellä tasolla tapahtuvalla tarkastelulla oli lasten inhimilliseen ja kasvatukselliseen kehitykseen (Hull 1998,70-73; 2000,112-113).

Westhill Collegen projektin keskeisenä tavoitteena on ollut etsiä menetelmiä, joiden avulla uskontoa ja uskonnollista elämää voidaan opettaa oppilaille niin, että he ymmärtävät ihmisten subjektiivista uskonnollista tietoisuutta. Näin projektin lähtökohta on ollut jossakin määrin instrumentaalinen. Projektin lähtökohtana on ollut auttaa oppilaita kypsyään omassa uskonnollisessa ajattelussaan ja toiminnassaan. Tämä tapahtuu sen avulla, että oppilaille annetaan mahdollisuus tutkia sellaisia uskonnollisia käsitteitä ja käytäntöjä, jotka ovat yhteydessä inhimilliseen kokemukseen ja ymmärrykseen (Read ja muut 1992,2; Grimmitt 1987,40-46, 141; 2000b, 35; Cush 1999,60). Projektin erityisenä tehtävänä on ollut kehittää uskononopetukseen soveltuvia didaktisia menetelmiä. Niiden tehtävänä on tukea oppilaita miettimään uskononopetuksessa esillä olleita ajatuksia heidän omassa elämässään. Ajatuksena on ollut, että kun oppilaat tarkastelevat uskonnollisia uskomuksia ja arvoja, he saavat samalla välineitä omien uskomustensa ja arvojensa kriittiseen ja monipuoliseen reflektioon (Grimmitt 1987,141; 2000b, 35; Grove 1991,20-25).

Projektin keskeisenä lähtökohtana on ollut erottaa toisistaan uskonnon oppiminen (learning about) ja uskonnosta oppiminen (learning from). Erottelun avulla pyritään kehittämään sellaisia didaktisia menettelytapoja, joiden tehtävänä on ensinnäkin tukea oppilaiden ymmärrystä uskontoa kohtaan. Toisaalta pyritään antamaan oppilaille välineitä persoonalliseen kehitykseen. Esimerkiksi uskonnosta oppiminen käsittää oppilaiden rohkaistamisen kysymään autobiograafisia kysymyksiä. Samalla oppilaita rohkaistaan suorittamaan erilaisiin uskomuksiin, arvioihin ja uskonnollisiin käytäntöihin liittyviä persoonallisia arviointoja. Projektin lähestymistavan mukaan koko uskonnon opetus suunnitella ja sisältöaineiksen valinta sekä opetusmenetelmät tulee rakentaa siten, että ne antavat oppilaille mahdollisuuden kehittää kykyään ja valmiuksiaan uskonnon ymmärtämisessä. Tämän avulla heidän

katsotaan saavan myös valmiuksia ymmärtää omia kokemuksiaan, minäkäsitystään ja omia elämäntilanteitaan. Näin projektin taustalla vaikuttaa voimakkaasti ajatus inhimillisen kasvun teoriasta. Jokaisesta uskonnosta valitaan oleelliset avainkäsitteet. Näitä avainkäsitteitä tutkitaan uskonnonopetuksessa sellaisten teemojen avulla, jotka ovat merkitseviä inhimilliselle kasvulle ja kehitykselle. Tällaisia teemoja ovat muun muassa ryhmäkokemukset, kokemukset yhteisistä uskomuksista ja arvoista, kokemukset jaetusta, yhteisestä kielestä, kokemukset inhimillisten elämänmallien identifiomisesta ja kokemukset erilaisten uskonnollisten uskomusten säilyttämisestä. Oppiaine valitaan yhteisesti jaetusta inhimillisestä kokemuksesta ja uskonnollisesta traditiosta. Keskeisenä tarkastelulähtökohtana on vuorovaikutus itsen ja muiden ihmisten välillä sekä perhe, uskovien yhteisöt, pluralistinen yhteiskunta ja maailmanlaajuinen yhteisö, johon kaikki ihmiset kuuluvat (Grimmitt 1987, 121-132,238-246).

Yksi Westhill Collegessa suoritettua kehittämistä tutkimustyön kiinnostavia variaatioita on "lahja lapselle" -malli, joka on tarkoitettu lähinnä pienten, noin seitsemän ja kahdeksanvuotiaiden lasten opetukseen Mallin lähtökohtana on ajatus, että huolellisesti valitun uskononopetusaineiksen pohjalta oppilaat saavat uskononopetuksessa "lahjoja", jotka vaikuttavat lasten henkilökohtaiseen kehitykseen. Nämä lahjat voivat monella tavalla vahvistaa heidän omaa uskoa ja rikastuttaa heidän oman uskonnollisen ja kulttuuritraditionsa ymmärtämistä. Tämä periaate sijoitetaan didaktiseen strategiaan. Strategia käsittää seuraavat neljä vaihetta: 1. Sitoutuminen. Tässä vaiheessa herätetään oppilaiden kiinnostus tarkasteltavaa uskonnollista kysymystä kohtaan. 2. Tutkiminen. Tutkimisen vaiheessa oppilaita rohkaistiin lähestymään tutkittavana olevaa ilmiötä. 3. Kontekstualisaatio. Kontekstualisaation vaiheessa oppilaiden tarkastelun kohteena ollut uskonnollisen ilmiö asetetaan sen uskonnollisen yhteisön tai tradition kontekstiin, jota se kuvasi. 4. Reflektio. Tässä vaiheessa uskononopetuksessa esillä olleet lahjat puettiin sanoiksi. Mallin suurimpana vahvuutena tutkijat pitivät sitä, että sen avulla opettajat löysi-

vät varsin käyttökelpoisen tavan opettaa uskontoa, jonka opettamisen he muuten saattoivat kokea varsin ongelmalliseksi (Grimmitt ja muut 1991, 24-60; Hull 2000, 122-124, 126).

Etnografinen, tulkitseva moniuskontoinen malli

Etnografisen, tulkitsevan, moniuskoisen mallin ja virtauksen kehittäjänä on erityisesti Warwickin yliopistossa työskentelevä professori Robert Jackson. Mallin taustalla ovat Jacksonin ja hänen tutkimusryhmänsä suorittamat erilaiset etnografiset tutkimukset uskonnollisen kulttuurin siirtymisestä vanhemmilta ja uskonnollisilta ryhmiltä lapsille. Tutkimus- ja kehittämisprojekti on alkanut 1980-luvulla. Sen keskeisenä tehtävänä on ollut uskonnon opetussuunnitelman kehittäminen. Vaikka projektille on annettu nimi etnografinen projekti, sen lähtökohdat ovat varsin monitieteellisiä ja eklektisiä. Taustalla on useita erilaisia humanistisia, muun muassa filosofiaan ja kulttuurihistoriaan pohjautuvia lähestymistapoja sekä sosiaalitieteellisiä, muun muassa antropologiaan ja psykologiaan pohjautuvia lähestymistapoja. Projektin menetelmät ovat pääosin peräisin sosiaalitieteistä ja ne ovat hermeneuttisesti painottuneita. Projektin pohjalta kehitettyjä lähestymistapoja voidaan soveltaa uskonnonopetuksessa pedagogisesti suorittamatta varsinaista etnografista kenttätöitä. Projekti pohjautuu laajaan erilaisen uskonnollisen taustan omaavien lasten tutkimukseen. Tutkimusta on käytetty lähtökohtana menetelmälliselle reflektoinnille ja materiaalina uskonnon opetussuunnitelman kehittämiselle (Jackson 1997, 11-12; 2000b, 131; Grimmitt 2000b, 38).

Mallin pedagogiset periaatteet ovat 1. representaatio, 2. tulkinta, 3. refleksisyys ja 4. oppiminen. Representaation käsite viittaa sosiaaliantropologiassa käytettyyn ajattelutapaan, jossa kulttuurit nähdään dynaamisesti sisäisesti konsistentteina ilmiöinä. Yksilöt puolestaan nähdään kykenevinä rakentamaan kulttuurista ajattelua tekemällä henkilökohtaisia synteesejään, jotka voivat rakentua useista erilaisista kulttuurilähteistä mukaan lukien

heidän omat perityt traditionsa. Projektissa on kehitetty mallia, jonka avulla uskonnollista materiaalia esitellään sellaisella tavalla, että se rohkaisee oppilaita tutkimaan yksilöiden ajatuksia ja toimintaa erilaisissa uskonnollisissa kulttuuriryhmissä. Samalla on kiinnitetty huomiota siihen, että oppilaat ymmärtäisivät laajempaa uskonnollista kulttuuritraditiota, johon he itse liittyvät. Uskonnollinen traditio nähdään kokonaisuutena, vaikka uskonnon kannattajilla, uskontoon sisäisesti sitoutuneilla "insidereilla" voi olla hyvin erilaisia käsityksiä samasta uskonnollisesta traditiosta. Malli rohkaisee näkemykseen, joka osoittaa uskonnon laaja-alaisuuden, sisäisen erilaisuuden sekä uskontojen erilaiset kulttuurivaikutukset. Malli painottaa uskonnon yksilöllisiä elementtejä ja ulottuvuuksia sekä korostaa uskonnon merkitystä ja vaikutusta yksilöiden kokemus- ja elämysmaailman kokonaisuudessa (Jackson 1997, 122-126; 2000b, 132-133; Lenga & Torredell & Ogden 2000, 204-205).

Tulkinnan käsite viittaa brittiläisessä antropologiassa traditiossa paljon käytettyyn fenomenologiseen uskonnon tulkintaan. Projektin käsityksellä tulkinnasta on yhtymäkohtia waardenburgilaiseen käsitykseen tulkinnasta, mutta myös useille muille modernin tulkitsevan antropologian näkemyksille. Mallin ajatuksena on rakentaa kompromissi ja kontrasti toisaalta oppilaiden käsitysten ja kontekstuaalisten skeemojen sekä toisaalta uskontoon sisäisesti sitoutuneiden "insiderien" vastaavien skeemojen välille. Refleksiivisyyden -käsite viittaa prosessiin, jossa oppilaiden kokemuksia ja "insiderien" kokemuksia pyritään tulkitsemaan. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaita reflektointiprosessiin. Reflektointiprosessi voi monella tavalla motivoida oppilaita osallistumaan kokonaisvaltaisesti uskonnonopetukseen (Jackson 1997, 11-12; 2000b, 130-134).

Seuraavat kolme eri näkökulmaa ovat reflektiivisyydessä keskeisiä: 1. oppilaiden arviointi heidän omasta elämänymmärryksestään, 2. konstruktivisen kritiikin antaminen opiskelussa käytetystä materiaalista ja 3. tulkintaprosessin kriittisen arvioinnin kehittäminen. Jokaisella näkökulmalla on useita liittymäkohtia didaktiikkaan. Opetuksessa tulee mal-

lin mukaan käyttää lähestymistapaa ja näkökulmia, jotka rohkaisevat oppilaita omaan reflektointiin ja omien ajatusten konstruktiiiviseen kritiikkiin. Mitä enemmän opettaja on tietoinen ja mitä paremmin hän tuntee oppilaiden uskonnollista ja ideologista taustaa, sitä sensitiivisempää ja fokusoituneempaa opetusta hän pystyy kehittämään ja toteuttamaan. Mallin mukainen didaktiikka tarvitsee myös sellaisia menetelmiä, jotka kehittävät oppilaiden kykyä rutkia vertaisryhmässään ja koululuokassaan esiintyviä erilaisia uskonnollisia traditioita ja totuuksia (Jackson 2000b, 130-134).

Ilmoitukseen perustuva, käsitteitä rikkova, kristillinen malli

Staplefordiin keskittyneen uskonnonopetuksen tutkimus- ja kehittämismallin keskeisenä lähtökohdana on ollut löytää merkitys Raamatun teksteistä. Samalla tarkastellaan, miten Raamatun teksteistä löydetty merkitys vaikuttaa kristittyjen ihmisten elämässä modernissa yhteiskunnassa. Aloite, jonka pohjalta mallia ryhdyttiin kehittämään, tuli kristilliseltä opettajayhdistykseltä. Kristillinen opettajayhdistys on tukenut taloudellisesti monella tavalla malliin liittyvää tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Mallin kantavana ajatuksena on ollut tarjota oppilaille avain ymmärtää kristinuskoa koskevaa tietoa ja tulkita kristinuskoa tavalla, joka tekee uskon merkittäväksi ja tärkeäksi kristityille. Mallin rakentamisen keskeisenä tavoitteena on ollut luoda teoreettinen perusta uskonnonopetukselle sekä kehittää tämän pohjalta sellaista materiaalia, joka soveltuu uskonnonopetukseen. Erityisesti on haluttu kehittää sellaista opetusmateriaalia, joka soveltuu uskonnonopetukseen, kun uskontoa opettavalla opettajalla ei ole minkäänlaista erityisasiantuntijuutta tämän oppiaineen opetuksessa. Mallin yhtenä lähtökohdana on ollut tyytymättömyys englantilaisessa uskonnonopetuksessa viime vuosikymmeninä tapahtunutta muutosta kohtaan, jonka seurauksena uskonnonopetus on muuttunut moniuskontoiseksi ja pluralistiseksi. Tämän katsotaan aiheuttaneen sen, että uskonnon opetussuunnitelma on tul-

lut oppilaita kiinnostamattomaksi. Mallin mukaan uskonnonopetus on tämän kehityksen myötä menettänyt perimmäisen tehtävänsä (Cooling 1994, 3-4; 2000, 153-154).

Mallin keskeisenä didaktisena menetelmänä on ollut käsitteiden rikkominen. Tällä käsittää kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa korostetaan opettajan oman ymmärryksen merkitystä opiskeltavaa asiaa kohtaan. Tehtävänä on selvittää täsmällisesti käsitteet, jotka ovat opetuksen kohteena sekä valita näistä yksi tai kaksi yksittäisen työskentelyn kohteiksi. Valinta tapahtuu useiden kriteerien mukaan. Keskeisiä kriteereitä ovat muun muassa aihepiirin soveltuvuus oppilaille ja aihepiirin merkitys kristinuskon näkökulmasta. Toisessa vaiheessa käsitteet muutetaan sellaiseen muotoon, että ne tulevat oppilaiden kokemus- ja elämysmaailman kannalta ymmärrettäviksi. Valittujen käsitteiden ja oppilaiden kokemus- ja elämysmaailman välille rakennetaan silta. Tämä rakennetaan ensinnäkin sillä tavalla, että oppilaat ymmärtävät sekä uskonnolliset käsitteet että niiden merkityksen uskovalle ihmiselle. Toiseksi silta rakennetaan siten, että oppilaat osaavat soveltaa käsitteitä tavalla, joka auttaa ja tukee heitä heidän kokemus-, elämys- ja ymmärrysmaailmassaan (Cooling 2000, 156-158; ks. myös Lenga & Torredell & Ogden 2000, 204-205).

Käytännön opetuksessa käsitteiden rikkominen tapahtuu neljän eri vaiheen pohjalta: 1. Käsitteiden purkaminen. Tässä vaiheessa, joka tapahtuu ennen opettamista, opettajan on tärkeä tietää eri teologisista käsitteistä, jotka liittyvät aihepiiriin ja ovat siten tärkeitä käsitteiden merkityksen ymmärtämiselle. 2. Keskuskäsitteen valitseminen. Yksi tai useampi käsite valitaan oppitunnin keskukseksi. 3. Työskentely oppilaiden kokemusmaailman kanssa. Tämä on prosessin vaikein ja vaativin, mutta myös tärkein vaihe. Tavoitteena on tällöin löytää sellaisia yhtymäkohtia oppilaan maailmasta, jotka ovat yhteydessä valittuun tai valittuihin käsitteisiin. 4. Yhdistäminen uskonnolliseen käsitteeseen. Tässä vaiheessa valittu tai valitut käsitteet yhdistetään uskonnollisiin käsitteisiin. Vaiheissa 1 ja 2 opettajan on tehtävä etukäteistyötä, kun hän selvittää ja käy läpi omaa ymmärrystään valitusta aihepiiristä.

Opettaminen alkaa varsinaisesti vasta kolmannessa vaiheessa, jolloin keskeisenä tehtävänä on vakuuttaa siitä, että valittu aihepiiri on oppilaille relevantti. Oppitunnit alkavat usein jollakin oppilaita aktivoivalla menetelmällä, jonka tehtävänä on luoda silta oppilaiden kokemusmaailman ja uskonnollisen aiheen välille (Cooling 2000, 156-158; ks. myös Lenga & Torredell & Ogden 2000, 204-205).

Yleissivistyskeskeinen, kriittisen realistinen malli

Tähän ryhmään Grimmitt (2000b) sijoittaa Lontoossa King's Collegessa työskentelevän Andrew Wrightin kehittämän spirituaalisen kasvatuksen tutkimusprojektin. Mallin lähestymistapa on teoreettinen. Se keskittyy pikemminkin spirituaalisen kasvatuksen konseptualisaatioon kuin käytännön luokahuonetilanteissa tapahtuviin kysymyksiin (Wright 2000, 170). Malli pohjautuu varsin voimakkaasti kriittiseen tieteenfilosofiseen traditioon, jonka keskeisiä vaikuttajia ovat muun muassa Gadamer ja Habermas. Mallin taustalla on löydettävissä myös romanttinen hermeneutiikka. Romanttinen hermeneutiikka yhdistettynä uskontoon painottaa inhimillisen kokemuksen keskeisyyttä ja vaatii, että autenttinen uskonnollinen ymmärrys tapahtuu menemällä uskonnollisen kielen ja kulttuurin ulkoisen olemuksen taakse pyhän kokemuksen syvimpään olemukseen. Uskonnollisen kielen, johon kuuluvat muun muassa kertomuksellinen, metaforinen, symbolinen ja opillinen kieli, ei nähdä edustavan realistista totuutta sinänsä, vaan se nähdään pikemminkin merkinä esikielelliseen uskonnolliseen kokemukseen, joka on ennen kieltä ja kielen takana. Kun ajatus siirretään uskonnonopetuksessa tapahtuvaan ymmärtämiseen, lapset ovat valmiita omaksumaan uskonnollisia tekstejä ja ilmiöitä, jos lasten kokemuksellinen herkkyys ja kognitiiviset kyvyt ovat soveltuvalla tavalla kehittyneet. Sen jälkeen he ovat kykeneviä kääntämään konkreettisia, realistisia teologisia ajatuksia abstrakteiksi kokemuksiksi. Samalla tavalla oppilaat voivat oppia ylittämään uskonnollisen kulttuurin fenomenologisen pinnan ja

perehtyä sen syvempään olemukseen, jos tapahtuu todellista uskonnollista ymmärrystä (Wright 1998, 204-209; Ks. myös Grimmitt 2000b, 42).

Mallin keskeisiä lähtökohtia ovat seuraavat: 1. Ymmärrys perustuu aina tulkitsijan esiymmärrykseen. Siksi laadukkaan, lapsikeskeisen uskontokasvatuksen tulee perustua periaatteeseen, jonka mukaan lapsen esiymmärrys on keskeinen tekijä oppimisprosessissa. 2. Uskontokasvatukseen tulee rohkaista lapsia tutkimaan ja kehittämään omia uskonnollisia käsityksiään, ei kuitenkaan siten, että he luottaisivat täysin omiin yksilöllisiin preferensseihinsä ja johtopäätöksiinsä vaan siten, että heillä olisi mahdollisuus muodostaa omia käsityksiään tutkimalla aktiivisesti muiden käsityksiä. 3. Uskontokasvatuksen sisältöjä suunniteltaessa on otettava huomioon, että niiden tulisi johdattaa oppilaita uskonnolliseen yleissivistykseen. Sisältöjen tulisi käsittää myös aihepiirejä, jotka ilmaisisivat myös negatiivisia käsityksiä uskontoa kohtaan. Uskonnonopetuksen sisältöihin tulisi kuulua kriittisiä kertomuksia antropologiasta, kirjallisuudesta, filosofiasta, psykologiasta, fenomenologiasta, sosiologiasta ja feministisestä teoriasta ja niin edelleen. Tällaisten kertomusten tarkoituksena on tarjota välineitä alkuperältään uskonnollisten kertomusten sekundaaritulkintaan. Uskonnonopetuksen tehtävänä on avata oppilaiden näkökenttää progressiivisesti sekä antaa heille syvempiä valmiuksia ilmaista omia uskonnollisia käsityksiään yhdistettynä syvempään tietoisuuteen omasta ajattelustaan ja sen eroista muiden ajatteluun (Wright 1998, 67-68).

Kriittisessä uskonnonopetuksen mallissa erotuu viisi didaktista avainperiaatetta. 1. Kriittinen uskonnonopetus pyrkii nykyisessä yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa tilanteessa oikeuttamaan uskonnon horisontin. 2. Malli haluaa oikeuttaa uskonnonopetuksessa myös oppilaiden horisontin. 3. Se pyrkii antamaan oppilaille edellytyksiä tunnistaa ja vastata asianmukaisella tavalla rakenteisiin, joita kohdataan uskonnon ja kasvatuksen diskurssissa. 4. Sen tavoitteena on saada aikaan kriittinen dialogi oppilaiden ja uskonnon horisontin välillä. 5. Mallin tehtävänä on myös kehittää oppilaissa uskonnollista yleissivistystä, joka rakentuu tarkkaavaisuuteen,

älyllisyyteen, merkitsevyyteen ja vastuullisuuteen (Wright 2000,177-178).

Kriittinen uskonnonopetuksen malli ei sitoudu yhteen spesifiin opetusmenetelmään, vaan se tarjoaa yhden mahdollisen mallin, jonka avulla sen lähtökohtia voidaan soveltaa luokkahuonetilanteeseen. Malli perustuu pikemminkin spiraaliseen kuin lineaariseen oppimiskäsitykseen. Spiraalisessa oppimisessa oppilas käsittelee jatkuvasti useita eri aiheita ja palaa niihin lisääntyneellä syvyydellä ja uudella tulkintahorisontilla (Wright 2000,180-183).

Konstruktivistiset uskonnon oppimiseen ja opettamiseen liittyvät mallit

Konstruktivistisiin uskonnon oppimiseen ja opettamiseen liittyviin malleihin Grimmitt (2000b) katsoo kuuluvan Clive ja Jane Errickerin lapsen maailmankuvan tutkimukseen liittyvän projektin ja oman aihepiiriin liittyvän projektinsa (Grimmitt 2000b, 25). Lasten maailmankuva -projekti alkoi 1990-luvun alussa kolmen eteläenglantilaisen, Chichesterin, Winchesterin ja Southamptonin collegen yhteistyönä. Keskeisenä lähtökohtana projektin synnys-ä oli siihen osallistuneiden tutkijoiden näkemys, jonka mukaan uskonnonopetuksessa oli kiinnitetty liian vähän huomiota oppilaiden kokemusmaailmaan ja kapasiteettiin. Oppilaiden kapasiteetti ja kokemukset tulisi ottaa Errickerien mukaan uskonnonopetuksen kehittämisen lähtökohdaksi (Erricker C. ja muut 1997, 186; 2000,188-191).

Errickerien luomassa mallissa on olennaista narratiivisen pedagogiikan käyttö. Uskonnonopetuksessa tärkeintä on konstruoida prosessi, joka mahdollistaa sen, että oppijat ilmaisevat, reflektovat ja keskusteleivat niistä kertomuksista, jotka ovat esillä luokkahuoneyhteisössä. Tämän mahdollistamiseksi olisi ensin varmistettava, että oppilaat osaavat kommunikoida sekä vastata niihin uskonnollisiin ääniin, jotka luokkatilanteessa ovat esillä. Mallissa nähdään keskeisimpänä oppilaiden rohkaiseminen ilmaisemaan omia kokemuksiaan sekä jakamaan ja refleктоimaan niihin liittyviä merkityksiä keskenään. Malli ei niinkään painota formaalien uskon-

nollisten käsitteiden instrumentaalista ymmärtämistä. Sen keskeinen pedagoginen periaate on rohkaista oppilaiden elämäntietoa. Tällä tarkoitetaan tietoa, joka on hankittu kokemuksesta ja muokattu kommunikaatiossa muiden kanssa. Tarkoituksena on ollut rakentaa didaktiikkaa, joka auttaa oppilaita konstruoimaan oman elämäntietonsa ja formaalisen uskonnollisen tiedon välisiä linkkejä (Erricker C. ja muut 1997,186; 2000,188-191).

Grimmitt (2000b; 2000c) on itse kehittänyt aikaisempien uskonnonopetukseen liittyvien malliensä lisäksi myös sosiaaliseen konstruktivismiin perustuvaa uskonnonopetukseen soveltuvaa mallia yhdessä Astrid Jensken kanssa. Heidän mukaansa oppilaat oppivat tehokkaasti 1. tutkimalla ja refleктоimalla, 2. kun opetuksessa luodaan yhteyksiä oppilaiden kokemusten, tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden, kysymysten ja uskomusten sekä opiskeltavan sisältötiedon välille, 3. kun opetuksessa konstruoidaan heidän omia merkityksiään sekä tullaan tietoisiksi heidän tekemistään johtopäätöksistä, 4. kun tuetaan vuorovaikutusta toisaalta oppilaiden, toisaalta taas oppilaiden ja opettajan välillä, 5. kun mahdollistetaan yhteistoiminnallisuus ja yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu, 6. kun analysoidaan kriittisesti oppilaiden omaa tietoa, uskomuksia ja arvoasetelmia ja asetetaan ne erilaisiin kulttuuriin perspektiiveihin ja 7. kun tunnistetaan erilaisten ryhmien arvoja, kiinnostuksen kohteita sekä kieltä, joka tulkitsee näitä. Samalla tuetaan oppilaiden ajattelun ja kokemuksen vuorovaikutusta (Grimmitt 2000b, 47-48; 2000c, 217-217).

Näiden periaatteiden pohjalta kehitetty pedagoginen strategia käsittää kolme vaihetta. 1. Valmistava pedagoginen konstruktivismi. Tässä vaiheessa oppilaita kannustetaan tutkimaan ja refleктоimaan omia kokemuksiaan ja käsityksiään. Tavoitteena on valmistaa heitä käsitteellisesti ja kielellisesti kohtaamaan uskonnonopetuksen sisältönä oleva aihe. 2. Suora pedagoginen konstruktivismi. Tässä vaiheessa oppilaat asetetaan kohtaamaan uskonnonopetuksen sisältönä oleva aihe suoraan ilman selityksiä ja opetusta siten, että he alkavat konstruoida omia käsityksiään ja ymmärrystään. Tässä he käyttävät apunaan havaintojaan, muodostamiaan oletta-

muksia ja rakentamiaan kokemuksia. 3. Täydentävä pedagoginen konstruktivismi. Tässä vaiheessa oppilaille annetaan täydentävää tietoa uskonnonopetuksen sisältönä olevasta aiheesta. Tämän tehtävänä on mahdollistaa se, että heidän käsityksensä tulevat moni-ilmeisimmiksi. Samalla mahdollistetaan se, että he omaksuvat vaihtoehtoisia lähestymistapoja opiskeltavaan ainekseen. Tavoitteena on rohkaista oppilaita tulkintaprosessiin, jossa uutta tietoa käsitellään kriittisesti ja sitä muokataan osaksi heidän ymmärrystään (Grimmitt 2000b, 47-48; 2000c, 217-217).

Keskeisiä konstruktivisia oppimisperiaatteita ovat seuraavat: 1. Uskonnonopetuksen aihe asetetaan kriittisen ja reflektiivisen ajattelun avulla dynaamiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. 2. Opettajan aiheeseen liittyvä kommunikaatio liitetään aina niihin konstruktioihin, joita oppilaat esittävät, käyttävät ja soveltavat. 3. Oppiminen tapahtuu tukemalla oppilaiden egosentrisiä tulkintoja, jotka asetetaan vaihtoehtoisten kontekstuaalisten tulkintojen yhteyteen (Grimmitt 2000b, 47-48; 2000c, 217-217).

ENGLANTILAISEN USKONNON-DIDAKTIIKAN ANTI SUOMALAISELLE USKONNONDIDAKTIIKALLE

Englantilainen uskonnondidaktinen tutkimus- ja kehittämistyö voi monella tavalla rikastuttaa suomalaista aihepiirin tutkimusta ja kehittämistä. Suomalainen uskonnondidaktinen tutkimus ja teorianmuodostus on kokonaisuutena arvioiden ollut viime vuosikymmeninä melko vähäistä. Vaikka Suomessa on kehitetty erilaisia lähtökohtia ja malleja uskonnonopetukseen toteuttamiseen, esimerkiksi Kalevi Tammisen ja Laulikki Vesan rakentama kontekstuaalinen uskonnonopetusmalli tai Hannele Niemen kehittämä eksistenssianalyttinen lähtökohta uskonnonopetukselle (Tamminen & Vesa 1982; Niemi 1991), meillä ei ole juuri syntynyt keskenään kilpailevia koulukuntia, jotka käyvät aktiivisesti keskustelua keskenään kuten Englannissa. Taustalla vaikuttaa tietysti suomalainen uskonnondidaktiikan tutkimusperinteen ja tutkijoiden vähyys.

Englantilainen yhteiskunta ja kulttuuri-ilmapiiiri on monella tavalla erilainen kuin suomalainen. Myös uskonnonopetuksen luonne on Suomessa erilainen kuin Englannissa. Meillä uskonnonopetus on edelleen uskontokuntalähtöistä, lasten ja nuorten oman uskonnon opetusta. Meillä on vasta aivan viime aikoina alettu pohtia uskonnonopetuksen asemaa, tehtävää ja roolia monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Tässä pohdinnassa meillä voisi hyödyntää englantilaisista keskustelua ja siellä kehitettyjä malleja ja virtauksia. Esimerkiksi Jacksonin luomalla etnografisella uskonnonopetusmallilla voisi olla paljon annettavaa suomalaisen uskonnonopetuksen kehittämiseen.

Andrew Wrightin kriittinen uskonnonopetusmalli voisi usealla tavalla rikastuttaa perusasteen yläluokkien ja lukion uskonnonopetusta. Vaikka uskonnonopetus perusasteen yläluokilla ja lukiossa on varmaankin ollut monella tavalla kriittistä ja oppilaiden ymmärrystä avaavaa, uskonnonopetuksessa on silti vaarana, että se ei ole oppilaille käsitteellisesti tarpeeksi haastava oppiaine. Wrightin esittämä malli tulee lähelle filosofista käsitteanalyysiä. Tällaisen näkökulman soveltaminen lukion uskonnonopetuksessa voisi olla hyvinkin hedelmällistä. David Hayn luomaa spirituaalisen kasvun mallia voisi myös monella tavalla soveltaa suomalaiseen uskonnonopetukseen. Liian usein meillä uskonnonopetus näyttää jääneen hyvin formaaliseksi, tiettyjen faktojen opettamiseksi ja opetteluksi, joka ei ole juurikaan vastannut oppilaiden spirituaalisiin kysymyksiin (vrt. Kallioniemi 2002). Siitä syystä näkökulma, jossa uskonnonopetuksen painopiste on oppilaiden syvällisten intrapersoonallisten kokemusten monipuolisessa tarkastelussa ja läpikäymisessä, on monella tavalla tervetullut.

Suomalaisen uskonnondidaktisen kehittämisen ja tutkimustyön yhtenä heikkoutena on tutkimuksen keskittyminen lähes yksinomaan kansallisiin aiheisiin ja näkökulmiin. Meillä olisi syytä laajentaa tutkimuskenttää kohti komparatiivisen eli vertailevan uskonnondidaktiikan kysymyksenasetteluja. Britannia olisi meille hyvä yhteistyötaho ainoana englantinkielisenä maanajossa toteutetaan uskonnonopetusta yleissivistävässä koulujärjestelmässä

yhteiskunnan toimesta. Ajankohtainen tutkimusalue on esimerkiksi monikulttuurisessa yhteiskunnassa toteutettava uskonnonopetus. Tähän liittyvien tutkimusteemojen löytämisessä ja tutkimuksellisten lähtökohtien avaamisessa englantilaisen uskonnonopetuksen ja uskonnondidaktisen tutkimuksen tuntemus voisi olla hyvinkin hyödyllistä.

Suomalaisen uskonnondidaktisen tutkimuksen toinen heikkous on empiristisen tutkimusparadigman yksipuolinen valta-asema (vrt. Pyysiäinen 1996). Meillä tarvittaisiin selvästi uudenlaisia paradigmoja uskonnondidaktiseen tutkimukseen. Esimerkiksi etnografiseen, moniuskontoiseen malliin, kriittiseen uskonnonopetusmalliin tai konstruktivistisiin malleihin liittyvät tutkimusparadigmat voisivat tarjota suomalaiselle uskonnondidaktiselle tutkimukselle uudenlaisia avauksia ja rikastuttaa maamme uskonnondidaktista tutkimustraditiota.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

THE ARCHBISHOPS' COUNCIL

2000 Church Schools Review Group. Consultation Report. December 2000.

BASTIDE, D.

- 1992 "Religious Education and the Education Reform Act." In Bastide, D. (ed.) *Good Practice in Primary Religious Education* 4—11, pp. 11—23. London: Falmer Press.
- 1999 *Coordinating Religious Education across the Primary School. The Subject Leader's Handbook*. London: Falmer Press.
- 2000 "Religious Education: Cinderella Does Co to the Ball." In Leicester, M. & Modgil, C S Modgil, S. (ed.) *Spiritual and Religious Education. Education, Culture and Values*, Volume V, p. 100—109. London: Falmer Press.

BURN, J. & HART, C.

1988 *The Crisis in Religious education*. The Education Research Trust. London

CHURCH OF ENGLAND SCHOOLS

1995-1996 Redhill: School Government Publishing.

CITY OF BIRMINGHAM

1975 Agreed Syllabus of Religious Instruction. City of Birmingham District Council Education Committee, Birmingham.

COMMISSION ON RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS

1970 The Fourth R (The Durham Report). London: National Society.

COOLING, T.

- 1994 *Concept Cracking: Exploring Christian Beliefs in Schools*. Association of Christian Teachers. Stapleford, Notts.
- 2000 "The Stapleford Project: Theology as the Basis for Religious Education." In Grimmitt, M. 2000, p. 153-169

COPLEY, T.

1997 *Teaching Religion. Fifty Years of Religious Education*. In Grimmitt, M. 2000, p. 153-169.

COX, E.

1989 "The Years Between" in Cox, E. & Cairns, J.M.

- (eds.) *Reforming Religious Education*, pp. 14—22. London: Kogan Page.
- DFE
1988 Education Reform Act. HMSO.
- ERRICKER, C. SJ.
2000 "The Children and Worldviews Project: A Narrative Pedagogy of Religious Education." In Grimmitt, M. (ed.). 2000, p. 188-206. Essex: McCrimmons.
- GOLDMAN, R.
1964 *Religious Thinking From Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.
1965 *Readiness for Religion: a Basic for Developmental Religious Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- GRIMMITT, M.
1973 *What Can I do in RE?* Essex: Mayhew-McCrimmon.
1987 *Religious Education and Human Development*. Great Wakering: McCrimmons.
- GRIMMITT, M. & GROVE, J. & HULL, J.M & SPENCER, L
1991 *A Gift to the Child: Religious Education in the Primary School*. London: Simon & Schuster.
- GRIMMITT, M.
2000a "Preface." In Grimmitt, M. (ed.). 2000, pp. 5-6.
2000b "Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?" In Grimmitt, M. (ed.). 2000, pp. 24-52.
2000c "Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education", In Grimmitt, M. (ed.). 2000, pp. 207-227.
- GRIMMITT, M. (ED.)
2000 *Pedagogies of religious Education. Case Studies in Research and Development Good Pedagogic Practice in RE*. Essex: McCrimmons.
- HAMMOND, J. & HAY, D. & MOXON, J. & NETTO, B. & RABAN, K. & STRAUGHEIR, G. & WILLIAMS, C.
1990 *New Methods in Teaching RE: An Experiential Approach*. Harrow: Oliver & Boyd.
- HAY, D. & NYE, R.
1996 "Investigating Children's Spirituality: The Need for a Fruitful Hypothesis." *International Journal of Children's Spirituality*. 1, 6—16.
- HAY, D.
2000 "The Religious Experience and Education Project: Experiential Learning in Religious Education." In Grimmitt, M. (ed.). 2000, p. 70—87.
- HOLM, J.
1975 *Teaching Religion in School*. London: Oxford University Press.
- HULL, J. M.
2000 "Religion in the Service of Child Project: The Gift Approach to Religious Education." In Grimmitt, M. (ed.) 2000, p. 112—129.
- JACKSON, R.
1997 *Religious Education an Interpretative Approach*. London: Hodder & Stoughton.
2000a "Law, Politics and Religious Education in England and Wales: Some History, Some Stories and Some Observations." In Leicester, M. & Modgil, C. & Modgil, S. (ed.). *Spiritual and Religious Education. Education, Culture and Values*, Volume V, pp. 86-99. London: Falmer Press.
2000b "The Warwick Religious Education Project: The Interactive Approach to Religious Education." In Grimmitt, M. (ed.) 2000, pp. 130-152.
- KALLIONIEMI, A.
2002 Uskonnonopetuksen anti aikuisen elämänpolitiikassa. Valmistunut käsikirjoitus.
2003 "Uskonnonopetuksen tieteenalastrukturi perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä." *Teologinen Aikakauskirja* 108, 225-238.
- KOULUHALLITUS
1981 Lukion evankelis-luterilaisen uskonnon kurssimuotoinen oppimäärä 1981. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KRITEERIT
1999 Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- KUIKKA, M. T.
1988 "Uskonnonpedagoginen tutkimus ja oppilas-keskeisyys 1960- ja 1970-luvuilla." Teoksessa Pyysiäinen, M. (toim.). *Kasvatus ja uskonto. Juhlakirja professori Kalevi Tammisen täyttämässä 60 vuotta 5.4.1998*, s. 148—159. Juva: WSOY.
- LENGA, R-A. & TOTTERDELL, M. & OGDEN, V.

- 2000 "Religious Education: Soul-searching in an Era of 'Supercomplexity'." In Kent, A. (ed.). *School Subject Teaching the History and Future of the Curriculum*, pp. 179—212.
- LOUKES, H.
1961 London: Kogan Page.
- Teenage Religion. An Enquiry into Attitudes and Possibilities among British Boys and Girls in Secondary Modern Schools.* London: SCM. *New Ground in Christian Education.* London: SCM.
- 1965
- NIEMI, H. 1991
- Uskonnon didaktiikka.* Keuruu: Otava.
- PARSONS, G.
1994 "There and Back Again. Religion and the 1944 and 1988 Education Acts." In Parson, G. (ed.). *The Growth of Religious Diversity. Britain from 1945.* Volume II, pp. 161—198. The Open University. London: Routledge.
- PYYSIÄINEN, M.
1996 *Uskontokasvatus ja sitä koskeva tutkimus Suomessa vuosina 1993-1995. Research on Religious Education in Finland in 1993-1995.* Kirkon kasvatusasian keskus. Helsinki: Kirkkohallitus.
- SCHOOL CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY (SCAA)
1994 Model Syllabus for Religious Education. London: SCAA.
- SMART, N.
1968 *Secular Education and the Logic of Religion.* London: Faber S Faber.
- SUTCLIFFE, J.M.(ED.).
1984 *A Dictionary of Religious Education.* The Christian Education Movement. Suffolk: Richard Clay Ltd.
- TAMMINEN, K.
1980 *Lasten ja nuorten elämänskysymykset uskontokasvatuksessa.* Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisu 99. Toinen muuttumaton painos. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- TAMMINEN, K. & VESA. L.
1982 *Miten opetan uskontoa, uskonnon didaktiikka.* Saarijärvi: Kirjapaja.
- TIRRI, K. S KEISALA, A.
1998 *Uskonto ala-asteen arjessa ja juhlassa.* Lastenkeskus. Saarijärvi: Gummeruksen kirjapaino.
- WATSON, B.
1991 *The Effective Teaching of Religious Education.* London: Longmans.
- WRIGHT, A.
1993 *Religious Education in the Secondary School. Prospects for Religious Literacy.* London: David Fulton Publishers.
- 1998 "Hermeneutics and Religious Understanding. Part Two: Towards a Critical Theory for Religious Education." *Journal of Beliefs and Values* 19, 59-70.
- 2000 "The Spiritual Educational Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy through a Critical Pedagogy of Religious Education." In Grimmitt, M. (ed.) 2000, p. 170—187.